Le vocabulaire ou le pouvoir des mots

Accorde-t-on suffisamment d'importance et de place au vocabulaire à l'école? Pourquoi et comment apprend-on du vocabulaire? Quel lien entre réussite scolaire et connaissances lexicales? Par le biais de quelles stratégies – directes ou indirectes avec par exemple les itinéraires de lecture – enrichir le vocabulaire de l'élève? Sujet assez peu exploré par les chercheurs en pédagogie, il mérite néanmoins une réflexion sur le terrain, sachant le pouvoir des mots.

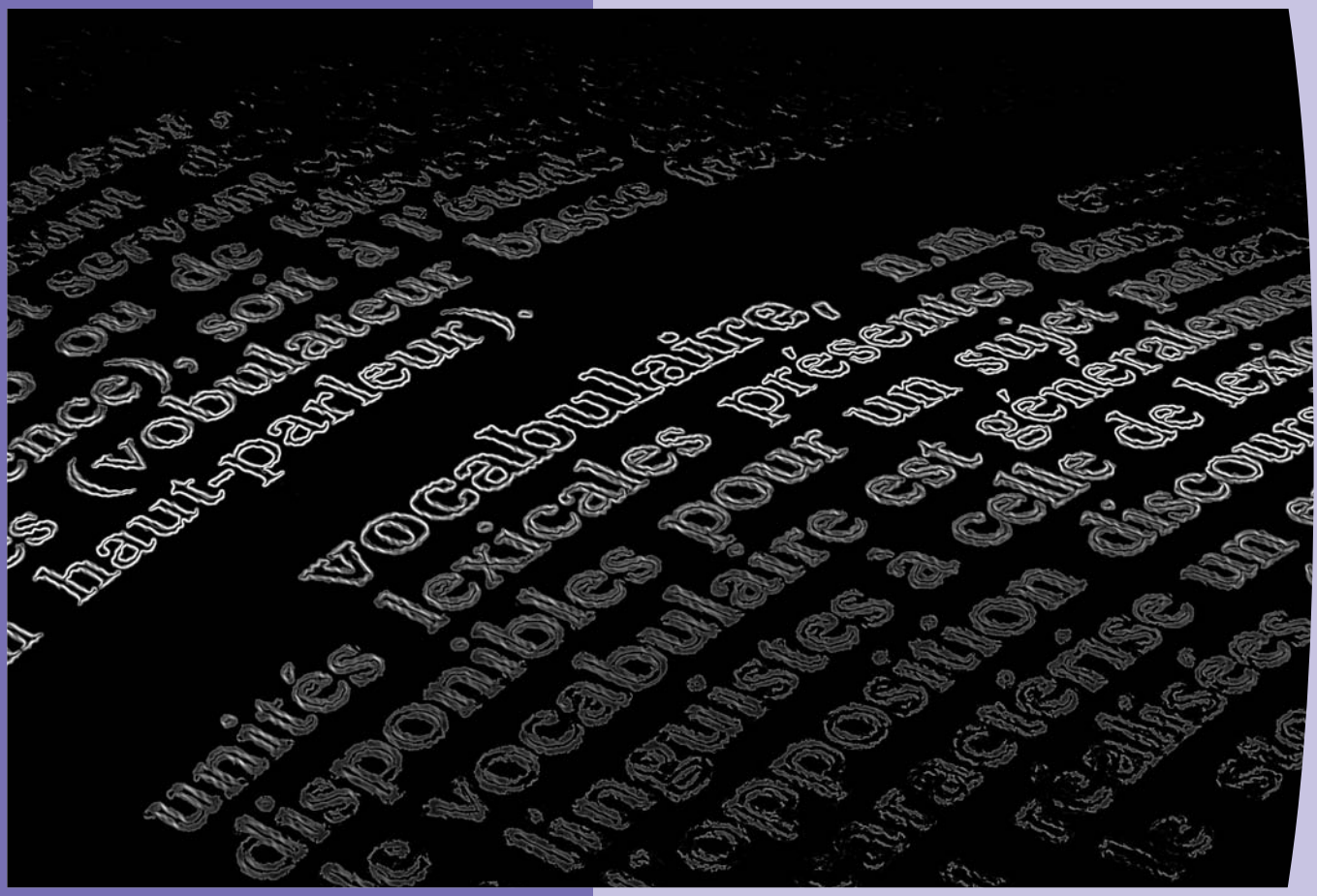
4 **Vocabulaire: questions pour ouvrir le dossier**
N. Revaz

7 **Pourquoi et comment apprend-on du vocabulaire?**
M. Matthey

10 **Réussite scolaire et connaissances lexicales**
A. Lieury

14 **Le vocabulaire, une matière d'enseignement à part entière**
J. Picoche

16 **Une approche des textes «L'itinéraire de lecture»**
E. Calaque



Vocabulaire: questions pour ouvrir le dossier

Pour entrer dans ce dossier sur le vocabulaire, commençons par donner la parole à deux formateurs HEP-Vs et à deux enseignants. A la lecture de leurs propos, on voit bien les deux principaux axes de travail, à savoir l'exploration des champs lexicaux en contexte et les exploitations complémentaires décrochées. Et la place du dictionnaire n'est pas oubliée, même s'ils rappellent que l'utilisation de cet outil doit aussi s'acquérir. Reste que sur les objectifs à atteindre et sur l'efficacité des stratégies, il semble que l'on ait encore beaucoup à apprendre.

Les réponses de Xavier Gaillard, formateur HEP-Vs

1. Un mot d'abord sur l'absence de polémique. Je défendrais volontiers l'hypothèse que le calme médiatique entourant le lexique s'explique par l'absence de normes rigidifiant ce sous-domaine. L'écart de vocabulaire se verra toujours imposer une pénitence moindre que la faute d'orthographe ou même l'erreur de syntaxe. Le lexique reste la partie la plus vivante de notre langue. Son potentiel d'évolution n'est limité que par le génie de l'Homme, contrairement à l'orthographe ou à la syntaxe qui – à un moment donné – se sont figées. Quant à savoir maintenant comment est pris en charge l'enseignement/apprentissage de cette matière vivante… Sûrement de manière plus économique qu'écologique… Les mots de notre langue ressemblent aux individus de notre société. Les plus jeunes doivent se battre pour y faire leur place, mais la vitalité de leur jeunesse leur est un atout certain. Les plus anciens ont moins de chance… Ils coûtent cher à qui veut les entretenir. La sagesse qu'ils renferment n'est pas toujours perçue. Ce qu'ils veulent transmettre n'est plus toujours adapté à la vitesse et au rythme contemporains. Et tant pis si le patrimoine linguistique rétrécit. Alors l'Ecole? Elle tente dans le temps dont elle dispose de *familiariser* – avec plus ou moins de bonheur – ses élèves à leur langue: en leur faisant comprendre d'où elle vient et où ils peuvent la conduire. A ce niveau-là, je dirais que plutôt que d'en faire plus, l'Ecole pourrait en faire mieux.

Question 1

Contrairement à d'autres sous-domaines de l'enseignement du français, par exemple l'orthographe ou la grammaire, le vocabulaire ne suscite guère de polémiques. Tout le monde s'accorde sur l'importance de l'enrichissement lexical sans vraiment discuter des modalités de son enseignement, mais à votre avis lui accorde-t-on suffisamment de place et d'intérêt à l'école?

Question 2

Aux formateurs
Quelle(s) est (sont) à votre avis la (les) meilleure(s) stratégie(s) d'enseignement/apprentissage du vocabulaire (travail en contexte – lecture ou écriture –, travail par listes, par thèmes, travail à l'aide du dictionnaire etc.)?
Aux enseignants
Quelle(s) stratégie(s) d'enseignement du vocabulaire pratiquez-vous?

Question 3

Pensez-vous, comme l'indiquent différentes études, que le bagage lexical est l'un des principaux facteurs prédictifs de la réussite scolaire?

2. Chacune de ces stratégies peut faire valoir des arguments pertinents. Plutôt que de les opposer, il me semble plus opportun de les voir comme des approches s'enrichissant les unes les autres. La réflexion didactique devrait guider le choix de l'enseignant: quelle approche retenir dans telle situation? avec quels objectifs? et dans l'attente de quel réinvestissement? Le problème majeur que pose l'enseignement/apprentissage du vocabulaire se situe dans la compétence de l'élève à mobiliser le lexique le plus adéquat. L'absence d'une norme juste/faux n'étant le plus souvent plus opérante, le principe d'économie (aussi bien d'efforts que de temps) pousse assez naturellement l'élève à l'emploi le plus courant, quand bien même d'autres mots dorment dans sa mémoire. Susciter l'amour des mots contre ce principe d'économie devrait prévaloir à toute stratégie. A la suite de Roland Barthes dans *Le plaisir du texte*, je plaiderais volontiers pour une *érotique* lexicale, à laquelle il conviendrait d'initier les élèves.

3. Sans connaître précisément ces études, j'adhère volontiers à cette idée. L'acquisition du langage est vécue par le jeune enfant comme une prise de pouvoir sur le monde qui l'entoure. La capacité à nommer ce qu'il perçoit et ce qu'il vit renforce sa confiance en soi.

Etienne Roux, enseignant au CO de Goubing à Sierre

1. A mon sens, la place et l'importance accordées à l'enseignement du vocabulaire sont suffisantes, mais en la matière chaque enseignant a vraisemblablement ses techniques propres. Personnellement, lors de chaque moment de compréhension orale, de compréhension écrite et surtout d'expression écrite, je fais travailler mes élèves autour du champ lexical abordé. Pour exemple, je vais prochainement aborder avec eux le roman policier et pour les mettre dans le bain nous allons essayer de trouver ensemble les mots ayant trait à cet univers littéraire.

2. A côté du travail à partir du texte, certaines stratégies d'apprentissage doivent être automatisées, car les élèves doivent savoir ce qu'est la synonymie, l'antonymie, la polysémie, etc. Cette systématisation de l'apprentissage ne doit pas forcément être rattachée aux textes. Evidemment les élèves préfèrent découvrir le vocabulaire en contexte, car l'effort et les idées viennent davantage d'eux, mais pour moi ces deux approches sont complémentaires. Concernant la consultation du dictionnaire, j'ajouterai, qu'en ayant l'accès à internet, les élèves ont des possibilités infinies de compléter leurs recherches effectuées en classe dans les dictionnaires et les encyclopédies. Certains saisissent cette chance pour enrichir leur vocabulaire.

3. Il ne me semble pas que la réussite soit principalement liée aux mots. Le vocabulaire fait partie d'un ensemble plus vaste que constitue la culture.

Ce sentiment se révèle être alors un moteur puissant du plaisir et donc de la motivation. Dès lors, je peux concevoir le bagage lexical comme un facteur prédictif de réussite scolaire. Il convient toutefois de signaler qu'il ne s'agit là que d'un élément parmi tous ceux qui peuvent jouer les oracles de la réussite scolaire. Mais je crois qu'un enfant peut avoir le goût des mots parce qu'il en perçoit les avantages. D'ailleurs, ce n'est pas là le moindre des enjeux d'une scolarisation anticipée des enfants.

Les réponses de Jean-Paul Mabillard, formateur HEP-Vs

1. Comment savoir la place réelle qu'occupe le travail sur le lexique dans les classes? Seule certitude, il est inévitable… Ne serait-ce qu'à cause de la confrontation presque permanente, en situation scolaire, avec la langue parlée et écrite. Pour peu que ces multiples situations de communication aménagées par l'école fassent sens aux yeux des enfants, les problèmes liés au lexique sont en général résolus dans l'immédiateté. Ce travail du lexique en contexte est intéressant. Reste à savoir si on lui réserve d'autres plages (et l'importance qu'on leur donne) dans la grille horaire, pour un travail plus spécifique qui consisterait à analyser et réfléchir sur son fonctionnement. Pour l'instant, les plans d'études sont peu «diserts» à ce niveau. En ce qui concerne le GRAP, par exemple, le vocabulaire est la seule rubrique où on ne propose pas de réels objectifs à atteindre par les élèves. La formation de base et la formation continue devraient s'intéresser de plus près à cet aspect de l'enseignement de la langue et proposer des axes de travail plus précis.

2. On est souvent appelé à proposer aux élèves la lecture ou la rédaction de genres de textes différents. C'est l'occasion, la plupart du temps, de constituer et d'explorer des champs lexicaux variés. De plus, comme précisé auparavant, ce travail s'effectue dans un contexte donné, ce qui est vraisemblablement plus motivant pour les enfants. Reste à déterminer un certain nombre d'exploitations complémentaires de ces champs lexicaux. On pourrait, comme évoqué précédemment, aborder plus précisément des aspects liés à l'analyse et au fonctionnement du lexique. A ce niveau, les fiches romandes proposent des pistes qui demeurent d'actualité. Le dictionnaire, par contre, est une aide «redoutable» et «redoutée». Son utilisation est certes utile pour un travail sur le lexique, cependant

l'utilisateur, ici en l'occurrence l'enfant, doit posséder une bonne connaissance de cet outil pour que l'apprentissage soit porteur.

3. Vu le nombre d'heures et l'importance accordés à l'apprentissage de la langue d'enseignement, on ne peut que tomber d'accord avec les conclusions des différentes études réalisées à ce niveau. L'école reste avant tout un lieu dans lequel on s'efforce justement de favoriser la réussite scolaire de l'ensemble des élèves. Les résultats des études invoquées vont donc avoir une influence bénéfique sur l'importance et la forme que l'on donne à l'apprentissage du vocabulaire dans nos classes.

@ propos recueillis par Nadia Revaz

Céline Buchard, enseignante à l'école primaire de Port-Valais, en 5P

1. L'enseignement du vocabulaire est à la fois omniprésent et mal défini, si l'on regarde le flou des objectifs du GRAP. Au final, c'est à chaque maître de faire en fonction de ses connaissances et de sa motivation, ce qui pose problème.

2. Avec mes élèves, je travaille essentiellement par thèmes en intégrant les mots de sens contraires, les synonymes, et ce de manière interdisciplinaire. Si ce que je leur propose est trop ciblé, j'ai l'impression qu'ils ont un sentiment de lassitude du fait qu'ils font souvent la même chose au fil des degrés, avec simplement un degré de difficulté croissant. Je tente surtout de leur faire apprendre du vocabulaire lors des activités de lecture et d'écriture, car l'apprentissage en contexte est plus motivant pour eux. Dans ma classe, les dictionnaires sont constamment à portée de main, et j'essaie d'afficher les nouveaux mots en classe, telle une banque de mots.
Plus j'avance dans le métier, plus je recours à l'écrit pour essayer d'enrichir le vocabulaire de mes élèves, estimant que tout est lié, même si j'ignore comment tout cela se met en place dans leur cerveau. Il faudrait savoir comment les élèves emmagasinent de nouveaux mots pour pouvoir mesurer la valeur des stratégies utilisées. Ce constat est d'autant plus paradoxal que le vocabulaire a un poids important dans l'évaluation des productions des élèves.
Du côté des enseignants, il y aurait un important travail à réaliser au niveau de la verticalité du vocabulaire travaillé mais, expérience faite dans mon centre, c'est difficile à réaliser.

3. Si je regarde ma classe, les élèves qui ont le bagage lexical le plus important sont généralement les bons élèves, mais il y a des exceptions. C'est un facteur important, mais un facteur parmi d'autres.

Le vocabulaire en citations

Comment enseigner le lexique?

Comment enseigner le lexique ou comment faire apprendre du vocabulaire? Si aujourd'hui, un plus grand nombre d'enseignants semblent convaincus que cet enseignement doit être systématique, on constate que les occasions de le faire sont plutôt rares. Sinon, il est fait au gré des situations ou des projets.
Québec français, été 2004. www.revueqf.ulaval.ca

Pas de strates successives dans l'acquisition du vocabulaire

On a longtemps pensé que le vocabulaire devait s'acquérir par strates successives, de l'école élémentaire où l'on se consacrait au vocabulaire de base, au secondaire où serait assuré l'épanouissement du vocabulaire de culture générale. Cependant ce schéma ne correspond pas à la réalité: la langue ne nous est pas donnée ainsi et la rencontre avec les mots ne dépend pas d'un programme scolaire, mais de la curiosité et des thèmes abordés dans l'ensemble des activités scolaires. Bon nombre de mots du vocabulaire fondamental ne s'éclairent d'ailleurs que par des référents plus précis et même techniques dès les premières années de la scolarité (d'*arbre* à *sapin,* puis *conifère*). L'appropriation du lexique passe par la capacité à définir les mots de manière toujours plus précise et toujours plus abstraite. Définir un mot, c'est analyser, abstraire, mettre en relation. L'école doit renforcer la place à cette activité importante.
L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du Groupe de référence du français. Neuchâtel: CIIP, novembre 2003.

Rôle déclencheur du travail textuel

Au cours du travail textuel, le vocabulaire sera abordé prioritairement lorsque surgit un problème d'expression ou de compréhension à résoudre. Mais, amenés par les nécessités d'une activité d'expression, les apprentissages lexicaux iront généralement plus loin que la simple résolution du problème. La difficulté initiale représente alors l'élément qui déclenche la réflexion autour d'une question plus générale ayant trait au lexique.
Jean-François de Pietro. L'enseignement du lexique en Suisse ou comment en finir avec les listes à mémoriser. In. La lettre de l'AIRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français), no 33, 2003-2.

Pourquoi et comment apprend-on du vocabulaire?

M. Matthey

L'exemple est célèbre: les Inuits disposent d'un lexique de la neige bien plus développé que celui des langues indo-européennes. Cette précision lexicale est nécessaire à la vie dans un tel environnement. Autrement dit, plus on développe sa connaissance «du monde» (environnement, objets, techniques), plus on diversifie ses connaissances lexicales. A l'inverse, lorsqu'une technique disparait, le lexique qui lui est lié disparaitra également. Ainsi, le passage d'une économie basée essentiellement sur l'agriculture de subsistance à une économie reposant largement sur les secteurs secondaires et tertiaires fait disparaitre le vocabulaire lié au travail de la campagne, comme le remarquent très bien, par exemple, les personnes qui parlent encore le patois d'Evolène.

Plus on développe sa connaissance «du monde», plus on diversifie ses connaissances lexicales.

Ce lien entre lexique et connaissance du monde peut s'observer également dans l'acquisition du langage par l'enfant. Il apprendra vraisemblablement le terme «fleur» avant d'apprendre *rose*, *œillet*, *marguerite*… et il persistera peut-être longtemps à appeler les pâquerettes *marguerites*…

C'est bien souvent grâce à l'interaction avec des congénères plus âgés que le petit enfant va pouvoir enrichir son lexique: le bébé qui dit: «comouche» en montrant un insecte sur le sol peut se voir répondre «ah oui, mais c'est pas une mouche, c'est une fourmi» par la personne qui est à côté de lui, etc. Dans de telles interactions, même si les adultes ou les enfants plus âgés n'ont pas la volonté d'enseigner quelque chose au bébé, c'est bien des occasions d'apprentissage qu'ils lui procurent ainsi.

Le lexique évolue

Le vocabulaire d'une langue – son lexique – est par définition mouvant. Il suffit de comparer les entrées d'un Petit Larousse du début du XX^{e} siècle avec une édition récente pour s'apercevoir de ces changements. Par exemple, vous ne trouverez plus *négrophile* («qui aime les nègres»), *négrichon* («qui a un rapport avec les nègres») ni *négrerie* («lieu où on enferme les nègres dont on fait commerce») dans le Petit Larousse aujourd'hui... mais ces entrées et les définitions proposées sont extraites d'un Petit Larousse de 1907! En revanche, *négritude* et *negro spiritual* figurent dans les éditions récentes mais sont absentes de l'édition de 1907. Un dictionnaire est ainsi un reflet des technologies, des valeurs et des idées qui imprègnent une société à un moment donné de son histoire. Avoir des connaissances lexicales étendues permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit et augmenter son lexique tout au long de la vie est une manière d'évoluer avec son temps.

Le vocabulaire à l'école

A l'école, le lexique des langues s'incarne dans des listes de mots. Pour ce qui est du français langue «maternelle», les listes ont été établies sur des analyses de fréquence lexicale réalisées au milieu du siècle passé. Dans beaucoup de cantons, ces listes ont ensuite été découpées et administrées aux écoliers et aux écolières par petites tranches alphabétiques selon un programme annuel (cf. l'expression *les mots de 3^{e}*, *les mots de 5^{e}*, etc.).

Pour les élèves parlant la langue de l'école dans leur famille, ces listes ont plutôt une fonction de balisage du lexique: les mots qui y figurent deviennent des mots légitimes puisqu'ils font l'objet d'un enseignement scolaire. Par ailleurs, personne ne contestera que les listes de mots en français ont aussi pour but de faire apprendre l'orthographe «d'usage» (par opposition à l'orthographe grammaticale, qui fera plutôt l'objet des leçons de grammaire).

Pour les élèves bilingues-plurilingues ou en voie de le devenir, la fonction de ces listes de mots peut s'apparenter à celle qui nous est familière dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères: il s'agit avant tout d'apprendre du vocabulaire pour acquérir la langue cible.

Prochain dossier:
La formation des enseignants (sec. I et II)
(dossier coordonné par Xavier Gaillard)

Dans les apprentissages scolaires des langues étrangères, justement, on retrouve bien sûr des mots, non plus présentés sous forme de liste alphabétique cette fois, mais comme des ensembles de termes découpant différents domaines sémantiques (le vocabulaire de la parenté, de l'école, des sports, du rythme de la journée…). Ainsi, l'école renforce l'idée que le vocabulaire s'administre et s'apprend sous forme de listes: les mots ainsi mémorisés pourront être réutilisés dans des textes ou des conversations, ils permettront de s'exprimer, de communiquer.

L'apprentissage du vocabulaire en contexte

Pourtant, toute personne ayant fait l'expérience d'un apprentissage d'une langue étrangère «sur le tas», pourra témoigner que l'acquisition du vocabulaire peut se faire différemment. Le fait d'utiliser un lexique et une syntaxe limitée pour communiquer avec des personnes n'étant pas – ou moins – soumis à cette limitation peut nous entrainer dans des échanges centrés sur la langue qui auront pour fonction de pallier ce manque de moyens lexicaux.

Voici un exemple d'une telle séquence, où deux étudiantes en français langue étrangère (A et B) apprennent le sens du mot *guichet*, à l'occasion d'une transaction postale (la séquence est enregistrée par les étudiantes elles-mêmes, à l'insu du postier (P)):

1P il faut aller au guichet lettres alors
2A hum
3P neuf ou dix
4A dix?
5P dix ou neuf hein?
6A dix quoi?
7P le guichet
8A guichet c'est quoi guichet
9B je sais pas (rire)
10P mais si c'est:... vous êtes à un guichet ici ... c'est devant
11B le guichet c'est quoi?
12P mais ouais c'est/ ici vous êtes à un guichet ... ici (geste?)
13A ah ah oui je comprends
14P ah: ... d'accord (...) c'est devant donc... ici vous êtes au guichet deux
15A ah ah
16P au deux, il faut aller au neuf ou au dix
17A ah
18P j'ose vous demander d'aller un peu à côté y a beaucoup de monde qui attend
19A oh (rire)
20P merci

En voici un autre, enregistré dans un jardin d'enfants de Suisse romande. Arou est une enfant qui parle turc à la maison. Elle regarde un livre avec sa maitresse[1]:

Mt regarde... (3 sec.) comment ça s'appelle cet animal↗
Ar euh... (3 sec.)
Mt un mouton
Ar euh l'a (ap)porté au mouton

L'enfant mène le récit mais bute sur une lacune lexicale. La maitresse lui laisse d'abord le temps de trouver elle-même le mot qui lui manque, puis, devant la persistance de l'obstacle, propose la forme «un mouton». Arou intègre alors cette forme en modifiant sa détermination dans un énoncé qu'elle produit de manière autonome («il l'a apporté *au* mouton»).

On peut faire l'hypothèse que de telles séquences sont «potentiellement acquisitionnelles»[2], c'est-à-dire que le fait de résoudre collectivement un problème de formulation et d'obtenir à cette occasion le mot ou l'expression recherchée peut favoriser son apprentissage.

L'interaction est ainsi une ressource importante pour développer ses connaissances lexicales. Les deux exemples présentés ci-dessus montrent que l'on peut partir du contexte conversationnel pour «traiter» des mots en vue de leur apprentissage (on peut bien sûr augmenter les chances de mémorisation des mots traités en les écrivant, soit au cours de la conversation ou juste après).

Lexique et apprentissage de la lecture

L'apprentissage du lexique fait donc partie des activités essentielles lorsqu'on est apprenant d'une langue première comme d'une langue seconde. Cet apprentissage peut se faire tout au long de la vie, tant il est vrai que nous pouvons apprendre une nouvelle langue à tout âge, tant il est vrai aussi que l'on peut toujours découvrir d'autres domaines de connaissances dans sa langue maternelle et donc apprendre d'autres

mots. Mais il est spécialement important pour l'apprentissage de la lecture (qui se poursuit jusqu'à l'adolescence et parfois au-delà) d'avoir un lexique étendu. En effet, le fait de connaitre un grand nombre de mots accélère le processus de lecture du fait que le lecteur ne décode pas les mots connus mais les reconnait et les met directement en rapport avec les formes présentes dans son lexique mental. Il semble bien aussi qu'il y ait un lien entre compréhension et étendue du lexique: plus les connaissances lexicales sont quantitativement et qualitativement importantes, meilleure est la compréhension du texte.

Enfin, la segmentation des mots oraux, qui est un passage clé dans l'apprentissage de la lecture et qui donne lieu à de nombreuses erreurs développementales dans les premières productions écrites (*cf*. les graphies: *un nours*, ou *il parai que madam Roth* ***ai tai ton bé*** *dans un pui*[3]) parait elle aussi être favorisée par les connaissances lexicales précoces, qui se développent naturellement lorsque l'enfant d'âge préscolaire est fréquemment enrôlé dans des tâches et des interactions verbales avec des adultes ou des pairs plus âgés que lui.

Notes

1 Exemple extrait de Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Berne: Lang.

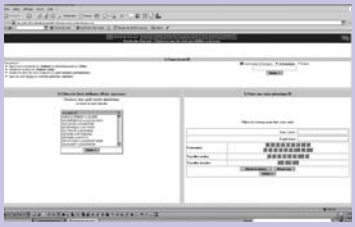
2 Cf. De Pietro, Matthey & Py (1987) «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», in: L. Gajo et *al.* (éds) (2004). Un parcours au contact des langues. *Textes de Bernard Py commentés.* Paris: Didier.

3 Cet exemple est extrait de Béguelin (dir). (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* Bruxelles: De Boeck-Duculot.

l'auteure

Marinette Matthey
Universités de Lausanne et de Lyon 2.

Quelques dictionnaires en ligne et sites autour du vocabulaire



Trésor de la langue française informatisé
http://atilf.atilf.fr/

Dictionnaires et lexiques
http://clicnet.swarthmore.edu/dictionnaires.html

Vous avez des problèmes de langue française? Orthonet vous dépanne, vous informe, vous explique…
www.sdv.fr/orthonet/index.html

Dictionnaire des synonymes de l'université de Caen
http://elsap1.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi

Approcher la grammaire et le vocabulaire par les charades
http://banska.alliance.free.fr/CHARADE.HTM

Mots croisés dans la classe de français
http://ecstsigi.edres74.ac-grenoble.fr/crossword/py_roux_1.htm

Le mot témoin
http://users.skynet.be/bd/mot

Vocabulaire illustré
http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm

Le vocabulaire en citations

Enrichir le lexique

Rien ne nous rend le monde proche comme les mots: sans eux, nous ne pouvons évidemment rien dire, rien nous dire. Liés à la découverte du monde par l'enfant, au progrès de tout élève dans une discipline, ils font depuis toujours l'objet de l'attention pédagogique. (…) Enrichir le lexique est donc primordial.
Emile Genouvrier. Enseigner la langue maternelle française. In Marina Yaguello. Le grand livre de la langue française. Paris: Seuil, 2003.

Questions autour de l'enseignement du vocabulaire

Quels liens établir entre le vocabulaire fréquent et celui des «langues de spécialité»? Le premier doit-il continuer d'être appris de manière décontextualisée, à partir de listes préétablies? Le second doit-il être davantage thématisé dans toutes les activités scolaires (contextualisation) et non seulement dans la discipline «français»? Faut-il encourager la confection d'autodictionnaires chez les élèves, autodictionnaires multilingues pour certains? Peut-on concevoir des «banques de mots» informatiques, propres à une classe ou à un établissement? Faut-il envisager l'utilisation de dictionnaires multilingues dans les classes afin d'introduire une perspective interlinguistique?
Marinette Matthey. Le vocabulaire. In. Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions.

Réussite scolaire et connaissances lexicales

A. Lieury

Depuis une longue tradition qui remonte à Descartes jusqu'à Jean Piaget, la réussite scolaire est souvent vue comme déterminée principalement par une intelligence de type raisonnement. A l'inverse, la mémoire est souvent considérée comme un enregistrement passif, comme on le note dans certaines expressions «apprendre bêtement par cœur». Or une découverte des années 1970 va tout révolutionner. Cette découverte, conjointe entre un informaticien Ross Quillian et un psychologue Allan Collins, est la théorie de la mémoire sémantique.

Une mémoire qui n'est pas si «bête»!!!

La théorie de Collins et Quillian (1969, 1970, etc) repose sur l'idée révolutionnaire que le sens des mots est stocké ailleurs que son unité lexicale, sa «carrosserie» en quelque sorte. Comment imaginer le stockage de quelque chose d'abstrait comme le sens. La théorie repose sur deux principes. Le premier est le principe de hiérarchie catégorielle selon lequel les concepts de la mémoire sémantique sont classés de façon hiérarchique, les catégories étant emboîtées dans des catégories plus générales comme dans une arborescence: Canari dans Oiseau, Oiseau dans Animal. Selon le second principe, dit d'économie cognitive, seules les propriétés (ou traits sémantiques) spécifiques sont classées avec les concepts. Leur exemple-type est célèbre, un canari est jaune; donc la propriété «jaune» est classée avec le concept de «canari» tandis que des propriétés générales comme «a un bec», «a des ailes», etc., sont classées avec le concept d'oiseau.

Afin de démontrer si cette organisation de la mémoire sémantique est vraisemblable, Collins et Quillian ont utilisé la technique de temps de réaction avec l'idée que le temps de jugement sémantique de phrases de type «un canari est jaune» ou un «canari a de la peau» sera d'autant plus long que la distance sémantique (dans l'arborescence) sera grande entre les concepts ou les propriétés. Des expériences réaction indiquent bien que le temps de réaction augmente avec la distance sémantique, ce qui reflète une classification hiérarchique en mémoire sémantique pour les catégories. De même, le temps de réaction augmente pour les propriétés (la phrase «un canari respire» est plus longue à être jugée vraie que «un canari vole») ce qui semble indiquer une économie cognitive; à l'inverse, si la même propriété «vole» était stockée à la fois au nœud «oiseau» et au nœud «canari», il n'y aurait pas d'augmentation de temps.

Les tests de raisonnement ne prédisent guère la réussite scolaire, sauf pour les mathématiques.

La mémoire sémantique est donc vue comme un réseau organisé de concepts. Ainsi la compréhension se fait selon deux modes. L'un est l'accès direct, lorsque l'information demandée est directement stockée en mémoire. Par exemple, «est-ce qu'un éléphant a une trompe?». A l'inverse, si l'on pose la question «est-ce qu'un éléphant a un estomac?», il est très probable que personne n'ait jamais appris la réponse à cette question. Mais il se produit dans la mémoire sémantique, une recherche dans tout le réseau d'informations, si bien que l'éléphant est identifié comme un animal et en possède donc les propriétés, bien qu'on ne l'ait jamais appris directement. Ce processus s'appelle une inférence: l'inférence est une sorte de raisonnement à partir d'un réseau de connaissances. Mais alors que le raisonnement au sens cartésien se définit plutôt comme une sorte de déduction à vide s'appliquant indifféremment à de multiples domaines, l'inférence est une déduction à partir du réseau de connaissances stockées en mémoire. Cette théorie renouvelle le thème de l'intelligence au point que pour beaucoup de chercheurs, l'intelligence repose en grande partie sur la mémoire, notamment la mémoire des connaissances.

Le raisonnement prédit-il bien la réussite scolaire?

Or la découverte de la mémoire sémantique n'a été faite que dans les années 1970, le premier article de Collins et Quillian date de 1969, ce qui est important, nous le verrons par la suite. Auparavant,

les psychologues vivaient avec l'idée que le raisonnement était le meilleur prédicteur de la réussite. Et l'on en était tellement sûr que peu de recherches avaient été conduites pour le démontrer. Or une chercheuse du laboratoire de psychologie différentielle de Paris, Anh N'Guyen-Xuan va s'attaquer à ce problème épineux dans une thèse parue elle aussi en 1969[1].

Pour analyser les relations entre deux paramètres, par exemple entre le raisonnement et la réussite, les chercheurs utilisent un outil statistique inventé par l'Anglais Spearman, les corrélations. Le coefficient de corrélation est une mesure statistique qui exprime conventionnellement la ressemblance entre deux séries de notes par un nombre compris entre 0 et 1 (ou 0 et -1 si la relation est inverse comme entre les réussites et les erreurs) de même que la température mesure conventionnellement la chaleur entre 0° et 100°. Par exemple, si dans une classe Natacha est la première en Géographie et la première en Histoire, Alexandre est le deuxième dans les deux matières et ainsi de suite jusqu'au dernier, la corrélation entre la Géographie et l'Histoire sera de 1. Bien entendu, on ne trouve jamais un classement aussi parfait. Par exemple, on peut trouver des corrélations de 0,61; 0,74, etc. A l'inverse, s'il n'y a aucune relation, c'est le hasard, la corrélation est voisine de 0, comme entre le dessin et les autres matières. Suivant l'usage américain en statistiques, le point remplace la virgule et on supprime le zéro: on dit donc .74 (on prononce «point 74»). Attention, une corrélation n'est pas un pourcentage, il serait tout aussi faux de dire 74% que de lire une température en centimètres. En pratique, des corrélations de .70 à .90 expriment une forte ressemblance et les corrélations inférieures à .30 n'expriment qu'une faible ressemblance comme nous le verrons dans des exemples plus loin. Car d'un point de vue technique, le carré d'une corrélation exprime le pourcentage de participation dans la variabilité totale du phénomène. Ainsi, une corrélation de .90 représente 81% des «causes» (directes ou indirectes) qui produisent le phénomène alors qu'une corrélation de .20 ne représente que 4% ce qui signifie que le phénomène est causé majoritairement par autre chose.

Si, comme on le croit depuis Descartes, le raisonnement est le meilleur «baromètre» de la réussite scolaire, on devrait trouver des corrélations élevées entre les tests de raisonnement et la réussite. De plus, avec Spearman qui voit dans le raisonnement l'intelligence générale (qu'il appelle le facteur G), ces tests de raisonnement devraient être corrélés avec la plupart des matières scolaires. Les recherches d'Anh Nguyen-Xuan ont porté sur tous les niveaux du collège mais les résultats étant similaires, je me limiterai à résumer ses résultats sur la 5e (ndlr: 1re du CO en Valais). L'originalité de cette recherche est d'utiliser un grand nombre de tests de raisonnement, quatre tests (parfois cinq) dans chacun des trois grands groupes de raisonnement: verbal (analogies, séries verbales..), raisonnement numérique (séries numériques, opérations à compléter...) et des tests spatiaux (briques, matrices...).

En 5e, il apparaît que les maths sont, comme on s'y attend, corrélées avec les tests de raisonnement numérique; cependant la corrélation moyenne est assez modérée, .40 (tab.1) d'autant que certains des tests de raisonnement numérique portent plus sur des connaissances mathématiques que sur du raisonnement «pur» (un test porte sur du raisonnement algébrique, un autre sur des fractions). Quoi qu'il en soit, le raisonnement apparaît bien un mécanisme important des mathématiques.

Tableau 1

Corrélations entre les tests de Raisonnement et la moyenne scolaire en 5e dans différentes matières

(moyenne sur 12 tests de raisonnement type d'après Nguyen-Xuan, 1969; annexe p.18; le nombre d'élèves est de 256)

Tests de raisonnement	Moyenne
Maths	.40
Sciences naturelles	.22
Orthographe	.16
Composition française	.24
Histoire - Géographie	.12
Dessin	.10

Les résultats sont en revanche très différents dans les autres matières qui apparaissent faiblement corrélées avec ces tests. On ne s'attend guère à de fortes corrélations entre l'orthographe et le dessin, ce qui est confirmé (.10). Mais à l'inverse, faut-il si peu raisonner en sciences naturelles, pour que les corrélations avec le raisonnement soient aux alentours de .20? Mais le plus frappant concerne l'histoire-géographie dont les corrélations avec les tests de raisonnement sont aussi basses (.12) qu'entre le raisonnement et le dessin. En conclusion, les tests de raisonnement ne prédisent guère la réussite scolaire sauf pour les mathématiques!!!

On pourrait supposer que le raisonnement est peut-être plus important dans les classes plus élevées? Mais une autre recherche de Françoise Aubret de l'Institut National d'Orientation (INETOP) sur un millier d'élèves regroupant 48 classes de 16 collèges, avec les mêmes tests et d'autres (notamment un test de Spearman) montrent des résultats équivalents (tab. 2). On remarque en particulier que c'est l'appréciation scolaire générale d'après les notes des enseignants qui prédit le mieux le devenir scolaire après la troisième (mesuré selon cinq niveaux d'orientation, de la sortie du système scolaire à la réussite au baccalauréat).

Tableau 2

Corrélations entre des tests de raisonnement et le niveau d'orientation après la 3e sur 1000 élèves – d'après Aubret, 1987

Remarque: le niveau d'orientation représente la réussite après la 3e (ex. niveau 5 = obtention du baccalauréat et niveau 1 = sortie du système scolaire après la 3e)

	Niveau d'orientation (de 1 à 5)
Tests de raisonnement (Nguyen-Xuan)	.41
Test de Spearman	.30
Appréciation scolaire (3e)	.60

Si le raisonnement ne prédit pas très bien la réussite scolaire, qu'est-ce qui est donc déterminant? A l'époque des évaluations sur le raisonnement (des années 1950 aux années 70), il n'y avait guère d'autres alternatives. Rappelons-nous que la mémoire sémantique n'a été découverte que dans les années 1970 de sorte que l'on ne pensait pas que la mémoire puisse avoir une importance, réduite à la mémoire à court terme et la mémoire par cœur (apprentissage de listes). Mais tout change avec une conception revalorisée de la mémoire suggérant qu'il faut bien que les connaissances soient stockées quelque part dans notre cerveau et non reconstituées à chaque seconde par un mystérieux raisonnement omniscient. J'ai donc supposé, dans les années 1990 que la mémoire sémantique était peut-être pour quelque chose dans la réussite scolaire.

Mémoire sémantique et connaissances encyclopédiques

Mais la mémoire à l'école et surtout dans les années ultérieures ne concerne cependant pas seulement les catégories sémantiques usuelles, oiseaux, fleurs, etc. mais l'apprentissage de concepts et noms propres dans des grandes matières cristallisées au cours des décennies, l'histoire, la biologie, la chimie, les mathématiques, la littérature, les langues vivantes. Comme ces mots, par exemple Ramsès, mycélium, sextant, etc, sortent du lexique courant, j'ai utilisé le terme de mémoire encyclopédique pour les désigner (cela dit, les connaissances encyclopédiques sont une sous-partie des mémoires lexicale et sémantique). C'est ce vocabulaire encyclopédique que nous avons voulu inventorier dans le cadre d'un suivi, pendant quatre années, de huit classes d'un collège de Rennes, de la 6e jusqu'à la 3e.

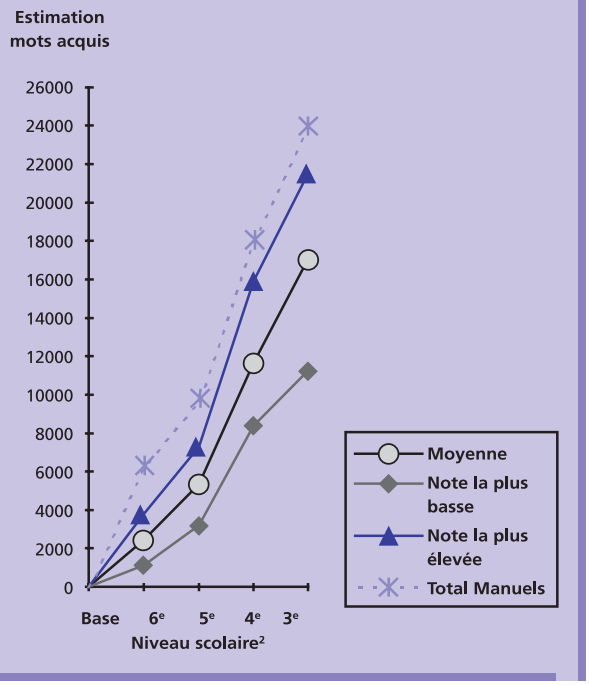
L'inventaire du vocabulaire encyclopédique par le dépouillement des manuels en vigueur dans ce collège, a fourni 6000 mots en 6e (en plus du vocabulaire courant, estimé à environ 9000 en fin de primaire, cf. Florin, 1999). L'inventaire du vocabulaire dans les manuels a fourni, les années ultérieures, près de 10'000 mots en 5e, 18'000 en 4e et 24'000 en 3e (fig.1).

L'estimation du vocabulaire acquis et compris en fin d'année de 6e, a été réalisée à partir de questionnaires à choix multiples. L'estimation faite à partir du pourcentage de réussites aux QCM était d'environ 2500 mots connus et compris, mais avec des grandes disparités. Ainsi, l'estimation du vocabulaire acquis chez le meilleur élève (17/20 de moyenne scolaire générale) était d'environ 4000 concepts tandis que cette estimation chute à 1000 concepts pour l'élève ayant la moyenne scolaire la plus basse (4,5/20). Par les mêmes méthodes (QCM portant sur un échantillon de cent mots par matière, soit 800 mots), l'estimation de la mémoire encyclopédique des élèves fournit une moyenne de 5500 mots compris en 5e, 11'000 en 4e et 17'000 en 3e, soit une progression gigantesque.

Mais, comme on 6e, il y a des disparités extraordinaires entre l'estimation des connaissances lexicales (et sémantiques) à tous les niveaux scolaires (fig.1). Ces différences s'expriment dans les corrélations. Ainsi, selon les années, les corrélations sont de .60 à .72 entre la richesse du vocabulaire encyclopédique et la réussite scolaire. Résumons simplement les résultats de deux années, ceux concernant la 5e et ceux de 3e qui se termine par un examen indépendant (partiellement, puisque le carnet scolaire est également pris en compte), le Brevet des collèges.

Figure 1

Estimation du vocabulaire encyclopédique moyen acquis de la 6e à la 3e avec le total recensé dans les Manuels ainsi que les estimations de vocabulaire pour les élèves ayant à chaque niveau la note scolaire la plus basse ou la plus élevée – Lieury, 1997



La réussite en 5e

La recherche que nous avons conduite en 5e est intéressante car nous avions ajouté à la fois une épreuve de mémoire à court terme (rappel immédiat de listes de 10 mots, d'histoire, français ou biologie) et un test de raisonnement bien connu puisqu'il a longtemps été considéré comme le meilleur test de facteur général de l'intelligence, le test des dominos, qui consiste à déduire des séries numériques apparaissant sur des dessins de dominos. Le test de raisonnement s'est trouvé corrélé à .50 avec la moyenne scolaire de 5e (tab. 3), ce qui est même supérieur aux résultats précédents. Le raisonnement n'est pas le meilleur prédicteur de la réussite scolaire mais il reste important.

En revanche, les tests de mémoire à court terme (rappel immédiat) ne sont pas corrélés avec la moyenne scolaire en 5e (.04) ce qui confirme des études antérieures sur la faible importance de la mémoire à court terme dans les performances scolaires de longue durée. Ce résultat, à lui tout seul, montre pourquoi les chercheurs ne pensaient guère, avant les années 70, à la mémoire comme mécanisme expliquant la réussite scolaire.

En revanche, si l'on prend des mesures, non pas de la mémoire à court terme, mais de la mémoire à long terme (lexicale et sémantique), la corrélation est cette fois très importante, .72 (tab. 3).

La réussite jusqu'au Brevet des collèges

La suite de nos recherches jusqu'à la 3e a permis de confirmer l'importance de la mémoire à long terme dans les performances scolaires.

La mémoire n'est pas seulement importante en 6e, elle l'est tout au long du collège (tab. 4) et l'on trouve des corrélations variant de .60 jusqu'à .70 selon les années. Elle est par exemple de .64 entre les Questionnaires de vocabulaire encyclopédique basés sur les manuels de 3e et la réussite au Brevet des collèges.

Tableau 4

Corrélations entre la mémoire encyclopédique (QCM) et la moyenne scolaire annuelle sur l'ensemble du Collège (de 140 à 190 élèves) (d'après Lieury, 1997)

le brevet des collèges incluant trois épreuves (maths, français et histoire-géo) plus les moyennes scolaires de 4e et 3e, la corrélation est calculée seulement avec la moyenne des trois épreuves corrigées par les professeurs du Brevet.

	6e	5e	4e	3e	Brevet *
QCM	**.69**	.72	.69	.61	.64

Tableau 3

Corrélations entre tests de mémoire à court terme (MCT), Raisonnement (D70) et Mémoire encyclopédique (QCM) et les moyennes scolaires annuelles en 5e (d'après Lieury, 1997)

	Moyenne annuelle en 5e
Test de raisonnement	.50
Mémoire à court terme	.04
Mémoire encyclopédique (QCM)	.72

Mais la mémoire n'est pas une, elle est multiple et complexe. Ainsi, ce n'est ni la mémoire à court terme, ni l'apprentissage par cœur qui sont importants dans la réussite scolaire, mais la mémoire à long terme des connaissances lexicales et sémantiques. Pour apprendre des milliers de mots, concepts, noms propres, mots étrangers, comme Avicenne, Ambroise Paré, Nagasaki, acarien, phréatique, quintal, dulcinée, last et yellow, il faut bien une mémoire, et le raisonnement ne permet pas de les déduire.

Les conséquences pédagogiques sont évidemment essentielles. Il faut continuer à valoriser les exercices et les pratiques qui visent à développer les connaissances lexicales, cours, lectures, constitution de dossiers, exercices sur les mots et ne pas penser qu'avec un raisonnement «magique» les élèves partant de rien vont tout déduire!!!

Pour en savoir plus

Florin A. - Le développement du langage. Dunod, «Topo» 1999.

Lieury A. & de la Haye F. – Psychologie cognitive de l'Education. Dunod, «Topo» 2004.

Lieury A. - Mémoire et réussite scolaire. Dunod, 1997 (2e édition).

Lieury, A. - La mémoire en 50 questions, Dunod, 1998.

Note

[1] Etude par le modèle factoriel d'une hypothèse sur les processus de développement: Recherche expérimentale sur quelques aptitudes intellectuelles chez des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire.

[2] La 6e en France équivaut chez nous à la 6e et la 3e correspond à la 9e.

l'auteur

Alain Lieury est professeur de psychologie à l'Université Rennes 2 (Laboratoire de Psychologie Expérimentale).

Le vocabulaire, une matière d'enseignement à part entière

J. Picoche

Chers collègues valaisans, je vais essayer, dans les caractères qui me sont impartis, de vous donner la quintessence de mes recherches lexicologiques et des conclusions auxquelles j'ai abouti en matière d'enseignement du vocabulaire. Et si je n'ai pas assez de place pour vous donner de façon très détaillée, ces «*pistes pédagogiques pratiques*» qui, me dit-on, «*seraient les bienvenues*», vous en trouverez en visitant mon site Internet www.jacqueline-picoche.com sur lequel je m'efforce de mettre chaque mois de nouveaux exercices de vocabulaire sous forme de «fiches pédagogiques». Ces exercices sont l'application d'une méthode que j'explique tout au long dans la préface d'un ouvrage dont je suis l'auteur principal: *Jacqueline Picoche et Jean-Claude Rolland, Dictionnaire du français usuel (abréviation, DFU) - 15'000 mots utiles en 442 articles – Bruxelles – Duculot-De Boeck – 2002 – 1064 p. – Version cédérom (PC et Mac) et cédérom en réseau.*

Cette préface se trouve in extenso sur le site, avec cinq articles du dictionnaire qui vous donneront une idée claire de cet ouvrage, quelques articles de pédagogie du lexique, et, in extenso, deux de mes ouvrages épuisés chez l'éditeur: *Structures sémantiques du lexique français* et *Didactique du vocabulaire français.* Il se trouve qu'un des cinq articles figurant sur le site, Savoir et connaître, est exploité dans l'une des fiches pédagogiques intitulée Apprendre et savoir. C'est donc dans ces deux textes que, pour que vous puissiez vous y référer, je prendrai de préférence mes exemples. Les articles du DFU et nos fiches peuvent être utilisés soit comme livre du maître, soit mis sous les yeux des élèves, notamment en utilisant le cédérom en réseau qui est une mine d'applications pédagogiques.

Lexique/grammaire, lexique/vocabulaire

Le lexique s'oppose à la grammaire, comme le matériau (brève *ti* vs longue *ta*) s'oppose au code (dans les règles du morse). Mais certains mots dits grammaticaux ou mots-outils tels que *y*, *je*, *de*, *tel*, *à*, *ce*, *que*, etc., participent à la fois des deux domaines.

D'autre part, le lexique s'oppose aussi au *vocabulaire*: alors que, dans l'usage courant, on rencontre une certaine indifférenciation entre ces deux mots, les linguistes ont généralement adopté la distinction suivante: le lexique se situe au niveau de la langue, tandis que le vocabulaire concerne une réalisation verbale limitée, mais concrète et repérable. On parlera donc du *lexique* français, de ses structures, de sa «richesse», etc., mais du *vocabulaire* d'un métier, d'une spécialité, d'un auteur, d'un individu (idiolecte lexical), etc.

Le lexique constitue un ensemble non borné et qui ne peut être cerné ni décrit exhaustivement.

Jean-Paul Colin. Le lexique. In Marina Yaguello. Le grand livre de la langue française. Paris: Seuil, 2003.

Les mots sont des outils sans lesquels il est impossible de penser l'univers et d'en parler.

Votre revue s'adresse aux «*enseignants, plus particulièrement aux enseignants de la scolarité obligatoire*» et le présent dossier porte sur «*l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans toutes les matières et à tous les degrés de la scolarité*». Cela tombe bien! Sans exclure, bien entendu, les services qu'il peut rendre pour l'enseignement du français langue étrangère, et dans toutes sortes d'autres situations, Jean-Claude Rolland et moi avons destiné notre dictionnaire, en priorité, aux professeurs qui enseignent le français langue maternelle dans les collèges, premier cycle de l'enseignement secondaire en France, où l'âge des élèves varie de 11 à 16 ans. Et nous avons prévu des «passerelles» regroupant des articles où se trouve le vocabulaire de base de différentes spécialités (mathématiques, histoire, géographie, musique, etc.) à charge à chaque professeur de cette spécialité de l'enrichir selon les besoins de son enseignement, car enfin, tout professeur enseignant en français, quelle que soit sa spécialité, est aussi professeur de français. En revanche, le professeur de français n'est pas professeur de toutes les spécialités, son rôle étant d'enseigner le fonctionnement de la langue et d'apprendre à ses élèves à s'exprimer correctement sur tout sujet sans entrer dans une grande spécialisation.

Les quelques idées de base de notre pédagogie sont les suivantes: L'apprentissage du lexique d'une langue, et par conséquent la constitution, par l'apprenant, d'un vocabulaire individuel répondant aux besoins de la formulation de sa pensée et de son expression est trop

souvent abandonné au hasard des lectures et des conversations, surtout lorsqu'il s'agit de la langue maternelle. Il peut être aussi systématique que celui de toute autre discipline, si l'on considère que les mots sont des outils sans lesquels il est impossible de penser l'univers et d'en parler. Or les choses dont on peut parler sont en nombre infini et les outils pour en parler en nombre fini. La première nécessité est donc de connaître le mode d'emploi de ces outils, de comprendre comment ils fonctionnent et quel secteur de la réalité ils permettent de couvrir. Donc adopter une démarche inverse à celle qui consiste à partir d'un thème choisi dans le monde extra-linguistique (la maison, la forêt, les voyages etc.) sur lequel on collera des mots, ou d'un texte littéraire ou journalistique sur lequel on relèvera des mots; et par conséquent, partir des mots pour aller vers le thème ou le texte.

Nous pensons qu'un vocabulaire utile, nécessaire et suffisant, se situe entre la pauvreté et la surabondance. Nous n'avions pas prévu, au départ, le chiffre de «15'000 mots utiles», ce qui représente environ un quart des entrées du Petit Robert; nous l'avons atteint empiriquement, et nous pensons qu'une personne qui posséderait réellement l'usage de ces 15'000 mots pourrait soutenir sans peine une conversation courante et aborder sans difficulté majeure la littérature française du XIXe au XXIe siècle. Comment les avons-nous choisis? En travaillant autour de mots de très haute fréquence, en exploitant toutes les corrélations syntaxiques et sémantiques possibles pour leur associer un éventail de mots de moyenne fréquence, et en comptant sur notre intuition pour l'introduction de mots sans fréquence significative.

Le «fonctionnement» des outils sémantiques plus ou moins complexes que sont les mots peut s'entendre de deux façons: à l'unité ou en réseau. Une unité lexicale, surtout si sa fréquence est élevée dans un corpus très large, est normalement polysémique. C'est une grosse machine sémantique multifonctionnelle dont les divers emplois ont les uns avec les autres une certaine cohérence dont il est bon de prendre conscience. Il est toujours intéressant, en particulier de rendre vie à des métaphores lexicalisées qu'un long usage peut avoir rendues inconscientes et de tirer des locutions figées tout ce qu'elles peuvent nous apprendre. Dans l'article Savoir et connaître, vous verrez comment la confrontation de ces deux verbes, si voisins et pourtant si peu substituables, permet d'aboutir à comprendre en dernière partie, que l'un est de l'ordre du «pouvoir» et l'autre de l'«avoir». D'autre part, une unité lexicale ne fonctionne qu'en relation avec d'autres unités aptes à s'associer avec elle, et c'est pourquoi nos articles ne dissocient pas l'étude du lexique de celle de la syntaxe, grâce à l'utilisation très simple de structures actantielles qui nous dispensent de tout jargon linguistique.

Il est nécessaire de connaître le mode d'emploi des outils que sont les mots.

Enfin, nous exploitons les dérivations, les synonymies, les antonymies, les isotopies pour constituer autour de chaque mot hyperfréquent un vaste réseau lexical. C'est ainsi que le tout premier paragraphe de l'article Savoir et connaître regroupe déjà les verbes Rappeler, Ignorer, Informer, Renseigner, Reconnaître, et les noms Fait, Mémoire, Vérité, Renseignement, tous mots déjà connus d'élèves francophones, mais qu'il s'agit de faire jouer les uns avec les autres, pour arriver à l'expression juste, souple, et suffisamment riche d'une certaine situation. Nous ne partons jamais d'un sujet de rédaction ou d'une lecture pour trouver du vocabulaire, mais nous partons de l'étude d'un ou plusieurs réseaux comme préliminaire à tout exercice d'expression écrite ou toute lecture quelque peu approfondie, comme vous en trouverez un exemple dans la fiche pédagogique qui utilise l'article Raison pour commenter la fable de La Fontaine *Le loup et l'agneau*. La fiche Apprendre ET Savoir qui suppose qu'on a circulé en classe entre trois de nos 442 réseaux, se termine par la proposition de quelques exercices écrits qui induiront non seulement un savoir lexico-grammatical, mais encore une réflexion sur l'acte d'apprendre et peut-être une certaine philosophie du savoir, implicite dans la langue…

Quelques ouvrages pour aller plus loin

Renée Léon. Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Paris: Hachette, 1998.
Marie-Claude Trévise et Lise Duquette. Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Paris: Hachette, 1996.
Suzanne Wokusch. Apprentissage du vocabulaire. Que se passe-t-il dans nos têtes? Lausanne: CVRP, 1997.

l'auteure

Jacqueline Picoche, professeure émérite à l'université d'Amiens.

Une approche des textes: «L'itinéraire de lecture»

E. Calaque

«*L'itinéraire de lecture*» est une démarche dont l'objectif est de concilier l'analyse systématique d'un texte et la part qui revient au lecteur dans son interprétation. La prise en compte de la singularité du lecteur est conçue ici comme une condition nécessaire à une véritable appropriation du sens. Les suggestions faites par les professeurs ayant expérimenté cette démarche dans l'enseignement du français langue maternelle ou étrangère ont permis d'élargir son utilisation en l'adaptant à la diversité des contextes scolaires en français langue maternelle et étrangère.

L'itinéraire de lecture comme l'explication de texte vise une compréhension approfondie du texte.

Présentation de la démarche

Malgré l'apparente simplicité des consignes l'exercice n'est pas très facile car il implique au moins dans un premier temps, une approche individuelle du texte sans référence à un modèle d'analyse tel que résumé, commentaire ou questionnaire. Les expérimentations menées dans les classes ont d'ailleurs montré que l'enseignant doit généralement développer ces consignes pour que les élèves comprennent bien ce que l'on attend d'eux.

a) Consignes

- *Lis le texte une première fois sans rien écrire ni souligner*
  Lis jusqu'à la fin sans te laisser arrêter par les mots que tu ne connais pas bien. Tu dois essayer de comprendre par toi-même autant que possible.
- *Ensuite relis le texte en soulignant ce qui te paraît important (essentiel, intéressant)*
  Les mots et passages que tu soulignes doivent s'enchaîner pour former un petit texte plus court et cohérent. Il ne s'agit pas de souligner simplement des mots ou phrases-clefs.
- *Relis ton itinéraire de lecture afin de vérifier s'il est bien cohérent*
  Regarde si tu n'as pas oublié des choses essentielles pour la compréhension du texte, mais attention il ne s'agit pas de tout souligner.
- *Explique en quelques lignes ce qui t'a guidé pour réaliser ton itinéraire de lecture*
- *Compare ton itinéraire de lecture avec celui de tes camarades*
  Dans la discussion tu auras à présenter ton point de vue de manière aussi claire que possible en répondant, si nécessaire, aux objections et aux questions des autres lecteurs et du professeur.

b) Déroulement

L'exercice doit se dérouler dans sa totalité au cours d'une séance de travail (1 h à 1 h 1/2), l'itinéraire ne pouvant être dissocié de la discussion qui lui donne son sens. En effet, s'ils en restent au soulignement, les élèves peuvent penser qu'il s'agit simplement de réduire le texte en enlevant des passages inutiles. Une telle démarche serait à l'opposé du but recherché dans cet exercice qui vise une compréhension approfondie du texte dans son intégralité à travers la mise en perspective des différentes lectures possibles.
Avant de commencer l'exercice, il est souhaitable de susciter chez les élèves une attitude de réceptivité. L'élaboration de l'itinéraire implique une lecture contraignante, aussi est-il important qu'elle soit fondée sur un réel intérêt pour ce qui est donné à lire. La présentation préalable a donc ici un rôle essentiel, son objectif étant de fournir aux lecteurs des repères significatifs en fonction de leurs connaissances et de leur maturité lorsqu'il s'agit de jeunes élèves.

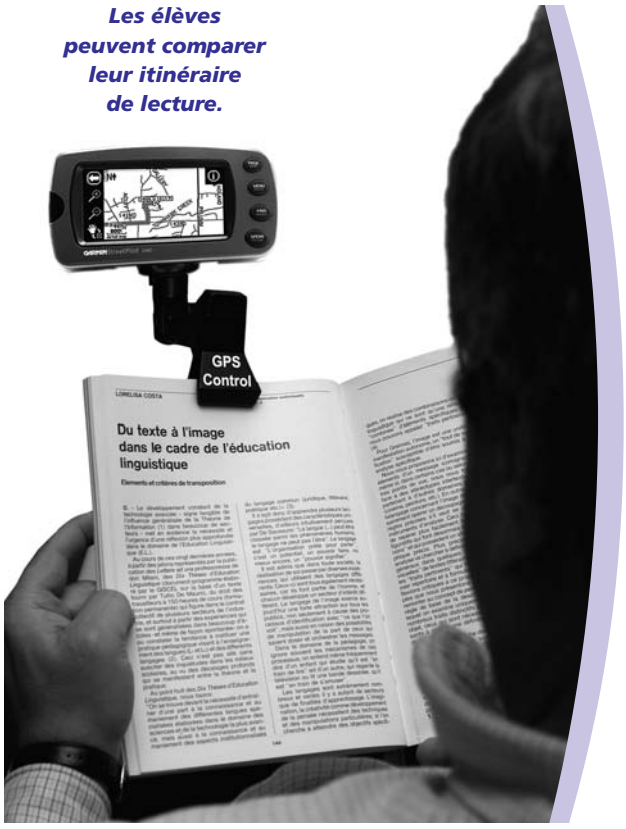
c) Etapes de l'exercice

- ***Première lecture: compréhension d'ensemble, une esquisse du sens***
  Cette étape correspond à une lecture fluide orientée non pas sur l'analyse mais sur la vision d'ensem-

Le vocabulaire en citations

Le rôle du dictionnaire

Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien; savoir comment on le construit c'est mieux. Parce que le lexique est, dans la langue, le lieu de toutes les irrégularités, il faut attaquer le problème de l'enseignement du lexique sous l'angle de l'enseignement du savoir lexicographique.
Québec français, été 2004. ***www.revueqf.ulaval.ca***



Les élèves peuvent comparer leur itinéraire de lecture.

ble du texte. L'élève doit s'efforcer de comprendre par lui-même. On expliquera brièvement les mots difficiles, susceptibles de provoquer un blocage dans la lecture.

- ***Deuxième lecture: élaboration de l'itinéraire, la recherche personnelle du sens***
  L'élaboration de l'itinéraire de lecture n'exige pas de réécriture. Cette tâche est cependant délicate, car sa réalisation suppose non seulement que l'élève ait une bonne vue d'ensemble du texte, mais aussi qu'il soit capable de sélectionner et d'articuler les éléments faisant apparaître ce qu'il considère comme essentiel. A cette étape, la difficulté principale pour l'élève consiste à maintenir la cohérence du texte intégral dans la version réduite.
- ***Relecture de l'itinéraire: vérification de la cohérence***
  Les enfants ont tendance à souligner beaucoup pour rendre compte de tout le texte ou parce qu'ils s'attachent aux détails négligeant parfois l'essentiel. On les invitera donc à relire leur itinéraire afin de l'améliorer si cela paraît nécessaire.
- ***Présentation (rédigée) des critères d'élaboration de l'itinéraire***
  Cette présentation amène l'élève à expliciter la manière dont il a analysé le texte et constitue une indication utile pour l'évaluation de la compréhension. Elle peut se faire oralement si les élèves ont des difficultés à s'exprimer par écrit et, dans ce cas, elle sera naturellement intégrée à la discussion.
- ***Discussion et comparaison des itinéraires: mise en perspective des différentes lectures***
  La discussion doit être dirigée par l'enseignant afin que les prises de parole soient réparties entre les élèves et ne partent pas dans toutes les directions. Cette étape du travail est essentielle, car elle correspond à un approfondissement et à une mise au point de la compréhension du texte.

Pour conclure

Chaque enseignant peut adapter cette démarche à ses élèves, au texte étudié et à ses objectifs pédagogiques. Quelle que soit l'adaptation choisie, l'itinéraire de lecture impose une lecture systématique et contraignante et en cela il ne diffère pas des exercices académiques habituellement pratiqués. Sa spécificité réside principalement dans la place centrale attribuée au lecteur, invité à présenter sa vision personnelle du texte à travers l'itinéraire qu'il doit construire seul. Au cours de la discussion, la confrontation avec d'autres analyses permet d'achever le mouvement de l'intérieur (vision subjective) vers l'extérieur (échange de points de vue). On intègre ainsi le rôle fondamental de la subjectivité dans la construction du sens ainsi que la nécessité de ne pas s'y enfermer.

L'itinéraire de lecture comme l'explication de texte vise une compréhension approfondie du texte. Ces deux démarches ont pour objectif de guider l'élève tout en l'incitant à une lecture active. L'explication de texte, fondée sur un discours magistral, et l'itinéraire construit (dans un premier temps) à partir de la lecture personnelle de l'élève, apparaissent comme deux approches complémentaires, contribuant l'une comme l'autre au développement des capacités d'analyse et de synthèse du lecteur.

Indications bibliographiques

E. CALAQUE (1995), *Lire et comprendre «l'itinéraire de lecture»,* CRDP de Grenoble.

E. CALAQUE (2002), Lecture et compréhension des textes: l'itinéraire de lecture, un outil d'évaluation, Actas del VI congreso de la sociedad española de didáctica de la lengua «El reto de la lectura en el siglo XXI, Université de Grenade.

E. CALAQUE (2003), Accéder au(x) sens du texte: itinéraires de lecture, itinéraires du lecteur, Les cahiers de l'ASDIFLE, français et insertion, no 15 Paris, Montpellier.

A. LANTHEAUME (2001), *Une expérimentation pour mieux cerner la lecture compréhension: mise en œuvre pédagogique de l'itinéraire de lecture d'E. Calaque,* mémoire professionnel IUFM de Grenoble.

l'auteure

Elizabeth Calaque
Laboratoire de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal, Grenoble.